

(注) ここでの「本研究」とは、「岡田圭亮（2015）『中学校の説明的文章における要約指導の研究—初読後の文章把握を目的とした要約の方法—』上越教育大学大学院」のことを指す。

#### 引用・参考文献

- 1 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版p.19
- 2 小田迪夫（1986）『説明文教材の授業改革論』明治図書p.81
- 3 堀江祐爾（1984）「要約」『国語教育指導用語辞典』教育出版pp.68-69
- 4 石田佐久馬（1975）『知りたがる心を育てる説明文の読解読書指導』明治図書p.55
- 5 1 前掲書p.35
- 6 1 前掲書p.36
- 7 相澤秀夫（1997）「学習指導要領における説明的文章指導の位置づけ」『中学校国語科教育実践講座 第6巻 情報を読み取る能力を高める学習指導＜理解 説明的文章＞』中学校国語科教育実践講座刊行会pp.190-206
- 8 石井庄司（1997）「『報道と生活』の指導 一要約の指導」『中学校国語科教育実践講座 第6巻 情報を読み取る能力を高める学習指導＜理解 説明的文章＞』中学校国語科教育実践講座刊行会 pp.113-116
- 9 植崎伊平（1989）「要約をどのようにさせたらよいか〈論説〉」『的確に読み取り要約する指導』明治図書 pp.54-62
- 10 常木正則（1997）「ものの見方や考え方を深める説明的文章の指導」『中学校国語科教育実践講座 第6巻 情報を読み取る能力を高める学習指導＜理解 説明的文章＞』中学校国語科教育実践講座刊行会pp.246-253
- 11 宮崎将弘（2012）「中学校の説明文指導の過程における要約指導の研究」上越教育大学大学院p.22
- 12 11前掲書p.23
- 13 永野賢（1986）『文章論総説』朝倉書店p.104-105
- 14 藤田久男（1981）「小原次郎「木は生きている」」『講座 中学校国語科教育の理論と実践 第六巻 説明的文章・読書指導』有精堂出版pp.167-176
- 15 野矢茂樹（2001）『論理トレーニング101題』産業図書pp.14-16
- 16 4 前掲書p.53
- 17 石黒圭（2004）『よくわかる文章表現の技術Ⅱ—文章構成編—』明治書院p.194
- 18 石黒圭（2008）『文章は接続詞で決まる』光文社新書p.60
- 19 18前掲書pp.56-67

（群馬県玉村町立南中学校教諭 平成26年度修了生）

なったのではないかと考える。また、中心となる「要約学習」だけでなく、その課題部分を補い、より正確な内容理解へとつなげるための補足的な学習を加えて、学習計画を立案した。要約後に「補完的な読み取り学習」「要約の修正」といった学習活動を組み合わせることで、形式的に要約することから生じる「内容の偏り」「解釈の誤り」といった課題を解消できる。この学習活動の組み合わせによって、全体把握の要約の有効性を高めるだけでなく、要約文を次の学習活動に生かすといったこれまでの要約指導上の課題の解決にもつながるだろうと考えられる。

「要約の目的」という観点から考察すると、これまでによく見られた要約指導の主な目的は、「学習内容の確認やまとめ」であり、学習計画の最後に行われることが多かった。しかし、この要約には「本文から読み取った内容を理解できていないと、うまく要約することができない。」という課題が生じていた。その課題に対し、本研究では「文章の概要を把握する。」ことを目的とし、文章の内容理解を促すための要約を提案した。学習計画における要約指導の位置も、これまでの要約とは違い、最初の段階で行うように設定した。このように、要約指導の新たな目的や学習計画上の位置づけを見出すことができた。

今後の課題としては、要約のための指標に関して、言葉や表現の持つ意味や働きが文章の何に関係し、どのように作用することで軽重の差が生まれるのかということについて、研究を進めていく必要があると思われる。本研究では、文章中に必ず「疑問の表現」「逆接の表現」「強調・強意表現」の3指標を含み、かつ「原因－結果をつなぐ表現」「言い換えの表現」「まとめを表す接続表現」「文頭の累加の表現」といった、他の4指標のいずれかが含まれている説明的文章に用いることができた。しかし、教材文によっては、この軸となる3つの指標のうち1つが欠けている場合や、これらの指標が含まれていない場合もある。そのような説明的文章の場合、今回と同様に、指標を示す方法で要約文を作ることができるのだろうか。また、本研究では、文章中に「疑問の表現」「逆接の表現」「強調・強意表現」の3指標が必ず含まれている場合、それらを軸の指標と見なすことができたが、別の組み合わせ方で、軸の指標としての働きをもつことができる言葉や表現があるかもしれない。このように、新たな指標やその組み合わせを示す必要性、汎用性の高い指標や組み合わせの検討、指標とする言葉や表現の特徴などについては、対象とする説明的文章の特徴を分析した上で、さらなる研究が必要となるだろう。また、本研究では、指導案として具体的に方法や展開を示すことで、その有用性を明確にすることができた。しかし、実際の授業を通して、生徒の姿を分析、考察するまでには達していない。対象とする生徒に対してどのくらい有効な手段であるのか、また、その成果や新たな課題について、分析、考察していく必要があるだろう。その中で本研究の有用性を改めて確認し、要約指導の質を高めることにつなげていきたい。

#### (4) 補完的な読み取りについて

形式的に進めた要約では、内容に偏りがあったり、誤った解釈をしてしまったりする事も考えられる。そのため、要約によって捉えた文章の内容が正しい解釈や理解になっているのか、他に要点として重要な文はないか、等を確認する必要がある。そこで、問題提起からその答えを導くまでの理由や根拠をはじめ、要約文に含まれていない部分に着目した補完的な読み取りを行う必要がある。例えば、「図1」に示されている二重下線の「つまり」「このように」は、その前までの部分を指す働きをもっている言葉だが、実際にその箇所は要約文の中に含まれていない。そこで、本文中から指し示されている部分に該当する箇所を探し、どんな内容がまとめられていたのか、確認する学習が必要になる。このような意識で軽重をつけながら文章を読み取っていくことで、文章の内容に対する正しい解釈や理解が得られると考える。また、最初に作成した要約文を用いて本文と照らし合わせることで、要約文に加える必要がありそのような内容の文を検討していくこともでき、さらに内容理解の深化を図ることができる。

#### (5) 要約の修正について

補完的な読み取りを通して確認、理解した内容を加え、より正確な要約文になるよう、最初の要約を修正する。生徒の能力に応じて、要約文にレベルを設けるなどの配慮が必要になってくる。具体的な作業の方法としては、次のようなものが挙げられるだろう。

- ・中位から下位の生徒は、最初の要約文を基にして、本文の流れに沿い、読み取り学習で得た要点を含む文を挟み込んでいく方法で要約文を完成させる。
- ・中位から上位の生徒は、最初の要約文と読み取り学習で得た要点を組み合わせ文章を再構成し、自分なりの言葉や表現による言い換えなども含めて、よりわかりやすい内容の要約文を完成させる。

このような要約文を作成することで、改めて内容理解を促したり、評価したりすることができると思う。

### 6. 研究の成果と今の課題

本研究では、「全体把握のための要約」として、学習の初めに文章の概要つかむことを目的とした要約指導を提案した。「要約の方法」という観点から考察すると、選択した教材文の内容や構成を分析した結果から、主に文章の骨組みとなりそうな部分を7種類の指標を示し、それらを含む文を使って文章全体の概要を捉えるための要約文を作成することができた。形式的ではあるが、指標を含む文を選んで並べていくことにより、文章を短くして概要把握しやすくすることができたことが、本研究の成果である。さらに、その指標に軽重をつけたり、軸となる指標の組み合わせを見つけたこともできた。対象とする「学力が中位から下位の読み取りが苦手な生徒」にとって、作業のしやすさ、初読後の内容理解の促進といった面から、効果的な方法に

価値観を取り入れました。

うそをついてはいけないという教訓で有名な「オオカミ少年」などいくつかの童話は、当時の教科書にも掲載され、広く普及しました。

ところが、現在では、増えすぎたシカによる被害が日本中で問題になっているため、オオカミの絶滅が自然のバランスを崩し、シカの激増を招いてしまったという反省の声もあります。

このように、人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、また変化もし得るのだということを、心に留めておいてください。

図 1

各文に含まれる指標は太字で表し、「問題提起」「問題提起の答え」「筆者の主張」には下線を引いた。この「図 1」の要約文は、既述した「文章の概要として成立している」と見なすための条件」が含まれていると考えてよいだろう。このように、本文から指標を含む文を抜き出して並べるという方法で、本文の流れに沿った、全体の概要を把握するための要約文を作成する。

### (3) 要約文を用いた概要把握について

要約作業が終わった後、生徒が書き上げた要約文を使って概要を理解させる。ここでの概要把握とは、主に

- ・文章構成の大まかな見当をつけること。
- ・「問題提起」「問題提起に対する答え」「筆者の主張」を中心に内容を捉えることにより、文章全体の流れをつかむこと。

の 2 点に重点を置くものとする。

まず、「文章構成」について整理する。「図 1」は、大まかに「導入から問題提起までのまとめ」である序論、「問題提起の答えやその背景について述べているまとめ」である本論、「筆者の主張を述べているまとめ」である結論といった、三段構成のまとめを作ることができる。さらに、本論は、「1 つ目の問題提起に対する答えのまとめ」「2 つ目の問題提起に対する答えのまとめ」と 2 つのまとめに分けることができる。このように文章構成を整理しておくことで、筆者がどのように論を展開しているのかを捉えることができる。

次に、「文章の内容」について整理する。「図 1」の下線部が、文章の「問題提起」「問題提起に対する答え」「筆者の主張」といったそれぞれの部分を表している。生徒にこれらを採らせる学習活動を取り入れることにより、文章がどのような話題で展開されていくのか、その概要を捉えやすくなると考える。つまり、文章全体の内容に見通しを持って次の学習活動に進むことができるようになるのだといえる。

指標となる上記の言葉を示しておき、これらを含む文に線を引くなどしてチェックさせる。文中には「このように」と「このような」といった具合に、指標とよく似た言葉が出てくる。そのため、机間巡視の際には指標を正しく選んでいるか、確認しておくことも必要になるだろう。作業後は一度全体で確認する場を設け、チェックしていなかった部分がないか、生徒全員が確かめられるようにしたい。

## (2) 指標に基づいた「オオカミを見る目」の要約文について

本文から指標を含む文を選び終えたら、次はそれらを並べて要約文を作っていく。文章を再構成して要約することができる力の生徒もいるかもしれない。しかし、今回の目的は上手な要約を作ることではなく、要約文によって文章全体の概要を把握することである。そのため、本文に出てくる順序で文を並べる方法をとる。なお、この方法で進めた場合、「図1」のような要約文が完成する。

### 『オオカミを見る目』

皆さんは、オオカミに対してどのようなイメージを持っていますか。

オオカミといえば、「赤ずきん」や「三匹の子ブタ」などの童話を思い出すかもしれません。

例えば、「赤ずきん」に出てくるオオカミは、赤ずきんのおばあさんになりすまして赤ずきんを待ち伏せし、訪ねてきた赤ずきんを食べてしまいます。

ところが、昔の日本では、実はオオカミは神のように敬われていたのです。

それに、オオカミという言葉はもともと「大神」から来たという説もあるのです。

オオカミという同じ動物に対して、ヨーロッパと日本とで、こんなにも見方が違っていたのはなぜでしょうか。

同じ日本で、昔と今とで、オオカミのイメージが変わってしまったのはなぜでしょうか。

まず、なぜヨーロッパと日本とでオオカミのイメージが大きく違っていたのかを考えてみましょう。

このように、ヨーロッパでは、ヒツジを軸にした牧畜を基盤とし、キリスト教の影響がたいへん強かったために、ヒツジを襲うオオカミは悪魔のように見なされることとなったのです。

一方、日本はどうでしょう。

そうやって心血を注いで育てた稲が台風でだめになったり、イノシシやシカに食べられたりしたら、人々はどう感じたのでしょうか。

つまり、米を軸にした農業を営んだ日本では、稲を食べる草食獣を殺してくれるオオカミは神として敬われるようになったのです。

しかし、現代の日本人は、オオカミを神のように敬ってはいません。

では、次に、なぜ日本ではオオカミのイメージがすっかり変化してしまったのかを考えてみましょう。

国は「富国強兵」をスローガンに近代化・軍国化を急ぎ、積極的に西洋の知識や

- ・「まとめを表す接続表現」…… これにより このように
- ・「強調・強意表現」…… 「 」 なんと

この文章には問題提起としての疑問文は出てこない。しかし、その代わりとして、話題提示の働きをもつ文も要約文の中にも含むことができた。また、それに対する筆者の主張の文や、その主張を支える根拠や理由となる文も含まれているため、要約文として成立したといえる。しかし、文のつながりに不自然な箇所も出てきてしまった。そこで、その不自然さを解消するために必要な文の特徴を検討した。結果、「累加」の働きをもつ表現の「さらに」を指標に加え、7種類の指標として扱うことにした。

今回選んだ3教材の特徴を比較すると、「疑問の表現」「逆接の表現」「強調・強意表現」の3指標が共通して含まれていたことがわかった。特に『クジラたちの声』については、この3指標だけで要約文を完成させることができた。このことから、「疑問の表現」「逆接の表現」「強調・強意表現」の3指標が含まれる文章の場合、それらを軸の指標にして他の指標を組み合わせていけば、全体把握のための要約文を作ることができるのではないかと考えられる。

## 5. 指導の実際

ここでは、「4. 初読後の全体把握を目的とした要約の方法」内容をふまえて、実際の展開例を含めた授業の具体的な流れを示す。本研究では、「クジラたちの声」(光村図書1年)「オオカミを見る目」(東京書籍1年)「君は最後の晩餐を知っているか」(光村図書2年)の3教材を用いた<sup>(注)</sup>。今回は、その中でも要約の難易度が中レベルである「オオカミを見る目」(東京書籍1年)を例に取り上げることにした。なお、要約後に補完的な読み取りや要約の修正も必要になることをふまえ、以下のような学習計画で進めていくこととする。

- ①全文を通読する。
- ②文章全体を要約し、大まかなあらすじをつかむ。
- ③意味段落ごとに、詳しい内容を読み取る。
- ④読み取った内容から必要な部分を選び、それらを加えて要約を修正、完成させる。
- ⑤発展・深化の学習を行う。

### (1) 指標となる言葉について

本文通読後、まずは、生徒に指標となる言葉を見つけさせる。「オオカミを見る目」に見られる指標は5種類ある。具体的には次の通りである。

- ・「疑問の表現」…… ～か。 どうでしょう。 ～でしょうか。 なぜ～か
- ・「逆接の表現」…… ところが しかし
- ・「言い換えの表現」…… つまり
- ・「まとめを表す接続表現」…… このように
- ・「強調・強意表現」…… 「 」

要がある。また、読み取った内容を加えて最初の要約を修正し、正確な理解での要約文を完成させることも必要である。

## (2) 全文把握の要約に適した教材について

「読み取りが苦手な生徒」に対して効果的な要約にするためには、初歩的なレベルの文章から扱っていく必要があると考えた。そこで、中学生の初期段階で学習するということを念頭に置き、5社（光村図書、教育出版、東京書籍、学校図書、三省堂）の旧版、現行版の教科書から『クジラたちの声』（光村図書1年）と『オオカミを見る目』（東京書籍1年）を選んだ。どちらも、中学校1年生の初期の段階で学習する説明的文章である。さらに、2、3年生で学習する説明的文章の中からは、文章が長めで、内容も複雑な教材文として、『君は最後の晩餐を知っているか』（光村図書2年）を選んだ。中学生の初期段階と比べ、他学年のやや難解と思われる教材でも、全文把握の方法を用いることができるかどうか、その特徴について検討した。

なお、先に挙げた花田（1989）による文章展開の型と各論の内容を参考にし、次の内容が要約文に含まれていることを、文章の概要として成立していると思なすための条件とした。

- ・「問題提起」や「話題提示」に関わる文
- ・「問題提起の答え」や「筆者の主張」に関わる文
- ・答えや主張を導くために展開される論の中で、話題の中心となっている言葉やそれに関わる文

『クジラたちの声』では、「疑問の表現」「逆接の表現」「強調・強意表現」という3種類の指標が見られた。指標として使った言葉や表現は以下の通りである。

- ・「疑問の表現」…… ～だろうか なぜ～だろうか
- ・「逆接の表現」…… しかし だが
- ・「強調・強意表現」…… 「 」

この指標によって、2つの問題提起やそれぞれに対する答え、話題の中心となる言葉、筆者の主張を含む要約文を作成することができた。

『オオカミを見る目』では、「疑問の表現」「逆接の表現」「言い換えの表現」「まとめを表す接続表現」「強調・強意表現」という5種類の指標が見られた。この後、「5. 指導の実際」において具体的に授業展開を示すため、ここでは内容を省略する。

『君は最後の晩餐を知っているか』では、「疑問の表現」「逆接の表現」「原因－結果をつなぐ表現」「言い換えの表現」「まとめを表す接続表現」「強調・強意表現」といった6種類全ての指標が見られた。指標として使った言葉や表現は、以下の通りである。

- ・「疑問の表現」…… ～だろう ～だろうか ～か
- ・「逆接の表現」…… しかし ただ ところが 逆に
- ・「原因－結果をつなぐ表現」…… だから 実は
- ・「言い換えの表現」…… つまり

本論では、根拠や理由の後に続いて意見や結果を示す表現に着目させる必要がある。石黒（2008）は、このような表現に関して、次のように述べる。

確定条件によって因果関係を典型的に表す接続詞は「だから」でしょう。「だから」は、先行文脈と後続文脈が原因－結果の関係にあることを明示し、それによって文章の説得力を高めるのが基本的な働きです<sup>18</sup>。

また、石黒は、順接の接続詞をさらに「確定条件を表すもの」と「仮定条件を表すもの」に分け、前者を「だから系」、後者を「それなら系」として区別している<sup>19</sup>。要約によって文章の概要を示す際に必要な指標としては、「確定条件」により、強い説得力をもって意見や結果を示すことのできる「だから系」の働きに着目させたい。ただし、接続詞以外の品詞でもこのような働きをもつ言葉はあるだろう。そこで、接続詞と限定せずに、「原因－結果をつなぐ表現」という名称で扱うこととしたい。

結論を述べる場合は、「このように」「つまり」等、それ以前の内容をまとめて指すような表現や、言い換えを表す言葉が文頭になる場合が多い。これらの働きをもつ表現に着目すれば、問題提示に対する答えや結論の部分を捉えることができるのではないかと考える。

なお、笹崎は「このように」という言葉について「指示語」と示していた。しかし、一つの品詞としてではなく、複合語としての見方もあることから、ここでは「接続語」ではなく、「接続表現」と表し、広い意味で捉えることにした。また、説明的文章教材には、2つ以上の問題提示がなされる文章もある。そのため、文章全体から上記のような表現を探すことが必要となるだろう。さらに、各論で話題の中心となっている言葉を捉えさせようとする場合、9種類の指標の中で、一般名詞や固有名詞に直接関係してくるのは「強調・強意表現」である。そのため、何について書かれている文章なのか、その話題をとらえる際には、この「強調・強意表現」を意識させることも大切であるといえよう。

ここまで吟味してきた内容をまとめると、「逆接表現」「疑問表現」「原因－結果をつなぐ表現」「言い換え表現」「まとめを表す接続表現」「強調・強意表現」の6種類が、特に重要な指標になるといえそうである。

それでは、これらの指標を使って、どのように要約文を作ればよいのか。対象とする生徒の学力は中位から下位であるということが前提である。指標を探した後に行う要約作業のまとめやすさを考えると、言葉（表現）などの「箇所」よりも、指標を含む「文」単位で探していく方法が、効率が良いと考える。本来であれば、要約には、文章を再構成する段階がある。しかし、今回の要約については、「要旨をまとめる」ためでなく、「概要（あらすじ）をつかむ」ということを目的としている。そのため、文章の流れに沿って選んだ文を並べて要約文とする方法が良いと考えた。この方法であれば、対象の生徒にとっても作業しやすく、より目的の達成に近づけることが出ると思われる。

しかし、この方法にも課題が残る。それは、形式的に要約するため、内容の偏りや解釈の誤りが出る恐れがあるということである。この課題を補うため、要約後には補完的な意味での読み取り学習を行い、内容を補足したり、解釈の確認をしたりする必



わけではなく、また、教材によっては、要約文が長くなったり複雑になったりする可能性もあると推測できる。生徒にとって探しやすく、具体的でわかりやすい指標にすることを考慮すると、これらに軽重をつける必要がある。そこで、文と文のつながりや文章構成における働きなどに着目しながら、指標となっている表現について吟味していく。

永野（1986）は、接続論の観点から、文章の接続関係を示す直接の指標となる言語形式として、「接続語」「指示語」「助詞・助動詞など」「同語反復・言い換えなど」「応答詞など」の5点を挙げている<sup>13</sup>。特に、接続語や指示語、助詞・助動詞、言い換えの表現が、笹崎の示した指標と共通している。これらについては、文章の重要な骨組みとなる部分に、大きく関係するのではないかと考えられる。

藤田（1981）は、説明的文章を理解する場合に着目する文章表現の特質として、「指示語、接続語、述語の結び方等について、語法そのものの学習としてよりも、むしろ文章の内容理解のために学習するのが普通である。」と述べている<sup>14</sup>。ここにも、笹崎の示す指標と共通する部分がある。引用の中で具体的に示されている「指示語、接続語、述語」といった言葉の働きに着目することで、内容理解に必要な文を選び出すことが可能となるのではないかとと思われる。

この藤田の示した3つの言葉のうち、まず「接続語」について考える。野矢（2001）は、文章の論理展開をつかむ上で重要となる接続関係において、特に、議論の方向を見失わないようにするためには「転換」に属する「しかし」という接続詞に注意する必要があることを述べている<sup>15</sup>。その働きは「主張の方向が変化する」「変化後の主張が言いたいこと」であり、一般的に言う「逆接の接続詞」と同様の働きである。つまり、接続語の中でも特に「逆接表現」が文頭に来る文は、重要な内容が書かれている場合が多いことを表していると捉えることができる。

次に、「指示語」「述語」について考える。花田（1989）は、文章展開の型と各論の内容を次のように示している<sup>16</sup>。

(1) 序論——問題提示

(2) 本論——なぜそうなのか、根拠を示しながら意見を述べる、どうすればいいか、解決等を具体的に示す。

(3) 結論——問題解決のための意見・提案を示す。

「全体把握」という目的を考えた場合、ここに示された内容を指したり、表したりする言葉が、重要な指標となりそうである。

序論では、問題提示が重要とされている。石黒（2004）は、問題提起文のポイントを、次のように述べている<sup>17</sup>。

文章全体の問を表す文は、「どのように～なのか」「どうして～なのだろうか」といった疑問語疑問文、「本当に～なのか」「はたして～なのだろうか」といったYes-No疑問文で表されるのが典型である。

このことから、「述語」の中でも、「疑問を表す文末表現」に注意を向けることが大切であると考えられる。また、文中に出てくる「疑問の表現」も、問題提示に関係するという見方ができるだろう。

補助資料として活用できる」という点で、読み取りの苦手な生徒に効果があると考ええる。この要約を行うことの意義は、「文章を読んだり、その内容を理解したりすることが苦手だ」という生徒にとって、文章の内容をつかみやすくする」ということである。最初の段階で、文章の大まかな内容とまとめ相互の関係性をつかんでおくことができれば、生徒たちはその後の学習活動に見通しをもって臨めるはずである。さらに、要約して簡単なあらすじを作っておくことは、読み取りの際、内容の確認や正確に読み取るための比較対象として活用できる。また、一人でも文章を要約できるようにすることで、生徒の自信にもつながるのではないと思われる。全体把握の要約には、以上のような効果が期待できると考える。

では、どのような点に注意して文章中から要点を選び出し、要約していけばよいのかということについて述べていきたい。

要点というと、一般的には、「くり返し出てくる言葉」「段落の中で大事な文」「筆者の考えが述べられている文」などがよく挙げられるだろう。しかし、これらには「文章で使われる回数」などといった明確な基準がなく、さらに、文章の内容を理解しなければ、選ぶことが難しい。

宮崎 (2012) は、要点把握のアプローチの仕方について、次の4パターンを示している<sup>11</sup>。

1. 特定の言葉（表現）に着目する。
2. ある特徴をもった言葉（キーワード）に着目する。
3. ある意味内容・論理関係をもった文や段落に着目する。
4. 文章の構造・論理形式に着目する。

これらは複合的に扱う場合もあるということをつけ加えているが、特に「素早く把握できるもの」「学習者間で共通認識をもてるもの」という2つの観点から、「1. 特定の言葉（表現）に着目する。」という方法が、最も有効であるとしている。この方法は、形式的に言葉を選ぶことができるため、初読後に行うことを前提にしても、有効なものであるといえよう。また、宮崎は文章中の要点を把握するための指標として、

- ①順接表現に着目する。(例 だから・したがって・なので)
- ②逆接表現に着目する。(例 しかし・だが・けれども)
- ③疑問表現に着目する。(例 なぜ・～か?)
- ④強調・強意表現に着目する。(例 「」・傍線・むしろ)
- ⑤指示語に着目する。(例 これ・この・このように)
- ⑥言い換えの表現に着目する。(例 つまり・すなわち・言い換えると)
- ⑦段落の頭や文頭の順序表現に着目する。(例 第一に・第二に・まず・次に)
- ⑧肯定・否定の表現に着目する。(例 ～は正しい・～ない)
- ⑨根拠・理由を表す表現に着目する。(例 なぜなら・～から)

という9種類を挙げている<sup>12</sup>。ただし、どの説明的文章にも必ず全てが含まれている

なお、特徴的な要約指導の実践例に目を向けると、次のような方法が見られた。

- ・主語や述語、文頭の接続語に着目させ、主張・要点・意味段落を予想させてから、読み取りに入り、最後に要約する<sup>8</sup>。
- ・全文通読後、読み取りに入る前に「読みの理解調査」を取り入れ、学習者の実態把握を行ってから、その実態に合わせた読み取りを行い、各段落の要約へと結びつける<sup>9</sup>。
- ・通読後に「仮要旨」として自分の考えをもたせてから、グループ交流などを取り入れた読み取りを進め、再度、「文章をよりの確に理解すること」を目的として要約文を書く<sup>10</sup>。

これまで主流とされてきたパターンと比較すると、最終的に要約をする点は同様だが、初読後に自分の考えをもたせたり、文章の内容理解を促したりする学習活動を挟んでから、文章の読み取りに入るという点に、大きな違いがあった。

学習計画の後半に位置づけられてきた要約の効果についても、触れておきたい。このような要約は、本文の要点を「まとめること」や、読み取った本文の内容を「確認すること」を目的としてきた。これは、文章の内容を理解できている学習者にとっては、効果が得られるものであると思われる。しかし、読み取りの段階で文章の内容を理解できなかった学習者にとっては、その効果を期待することができのだろうか。このように考えると、「まとめ」や「確認」のために必要となる部分がわかっていないのであれば、やはり要約もうまくできないだろうという課題が生じるのである。学習者の読解力のレベルによって、指導の効果も変わってくるだろう。そのため、「主にどのようなレベルの学習者を対象に要約指導を行うのか」を明確にした上で、実態に応じた読み取りの手順や要約の指導方法を準備する必要があると考える。

そこで、初読後の全文把握の手段に要約を用いることはできないかと考えた。要約には、「短くまとめることによって、要点をまとめながら文章の全体像を把握できる。」という要約の働きがある。この特長を生かせば、最初に文章全体の概要を「つかむ」ために活用できるのではないだろうか。また、この要約文は、その後の読み取り学習に活用することもできるだろう。

次は、そのような要約指導の具体的な方法について述べていきたい。

#### 4. 初読後の全体把握を目的とした要約の方法

##### (1) 要約の方法について

既述の通り、これまでの要約指導は、主に後半で学習内容の確認やまとめを目的としたものが主流とされてきた。しかし、このような要約には「読み取りの苦手な生徒に対する指導の効果が期待しにくい。」という課題があった。それに対し、本研究で提案する要約は、学習の最初に行い、文章の概要をつかむことを大きな目的としている。この要約は、「文章全体を短く表すことで、その概要をより理解しやすくなる」「文章中のまとまり相互の関係がはっきりしてくる」「本文の読み取りを進めていく際、

たり、細部の表現に注意したりしながら読み、内容について自分の考えをもつことである。」と解説している<sup>5</sup>。その目標の達成に向け、「文章の解釈に関する指導事項」に、「イ 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり、要旨をとらえたりすること。」という内容を挙げている<sup>6</sup>。これに関する解説の内容からは、目的や必要に応じて、

- ・大まかに文章の内容をつかんだり、的確にとらえた文章の内容を人に紹介したりすること。
- ・段落ごとに内容を捉えたり段落相互の関係を正しく押さえたりしながら、文章全体におけるままりごとの役割をとらえさせるために、大切な情報を選択し整理する力をつけること。

というようなことが、要約指導の意義であるといえよう。

さらに、相澤（1997）は、要約を最終目標とせず、要約文を活用して、内容理解を深めたり、理解や表現の幅を広げたりする学習活動へつなげていくことが重要であることを述べ、内容理解と結びついた要約の学習を展開することの必要性について言及している<sup>7</sup>。これまで主流とされたパターンにおいて、主に「確認」「まとめ」とされてきた要約の目的を見直し、他の目的での活用方法を考えていくことも、これからの要約指導の意義として求められているのだろう。

### 3. 要約指導の在り方

これまでの説明的文章の指導において、要約指導は、主に学習計画の最後に位置づけられ、定着してきた。主な学習展開は、通読後に各段落の要点を読み取り、最後に要約を行うというものである。これは、80年代に形成され、主流のパターンとして大きく形を変えることなく、現在に至っている。最後に要約的な学習が行われていたのは、段落ごとに読み取ってきた内容を使って文章全体を短くまとめることができる要約が、筆者の主張や各段落の内容、文章構成などを捉えさせることに適していたからではないかと思われる。このような要約指導は、形式的な面で、文章全体の要点を短くまとめられることや、これまで取り組んできた学習の振り返りができるということに、成果があったのだろう。また、学習のパターンを作ろうとしたことも、説明的文章の指導における、1つの成果である。学習展開のパターンを確立させることは、指導の方法や内容の方向性についてのばらつきを抑えることにつながる。パターン化された授業を行うことで、「指導する先生によって学習の内容やねらいが大きく変わってしまう」といったような問題がなくなり、それ以前よりも目標の達成に近づくための授業にすることができたのではないだろうか。さらに、パターンの最後に位置づけられていた要約は、学習内容のまとめや文章構成の確認のために扱われており、その目的がはっきりしている。文章構成や論理展開の確認をねらいとするのであれば、各段落の要点を探し、それらを最後にまとめていくという要約の方法は、有効であるといえよう。

という、「要約的な活動」が行われていたことがうかがえる。近年に至るまで、「部分から全体へ目を向けていく」という説明的文章の指導方法や、「読み取った内容を確認するために用いる」という要約の目的については、大きく変化していないというのが現状のようだ。

以上から、これまでの説明的文章における要約指導は、主に学習の最後に行い、それまで読み取ってきた内容を「まとめる」ことを目的としてきたことがわかる。文章の部分的な読み取りや内容理解から文章全体へ目を向けていくような方向性の学習展開が多く示され、その理解の程度を確認するために、要約が学習計画の後半に位置づけられてきたのだろう。しかし、先に挙げた実践例や指導方法からは、「内容の読み取りが不十分な状態では要約することができない。」という課題が挙げられる。長い文章や難しい内容の文章になるほど、学力が中位から下位の生徒にとっては、読み取りで要点をつかむことに困難が生じる。このような課題を解決するためには、段落ごとの読み取りに入る前に、本文を短くして、大まかにその概要をつかませておく必要があるのではないだろうか。そこで、従来多く用いられてきた「まとめる」ためではなく、学習計画の最初の段階で文章の概要を「つかむ」ことを目的とした要約の活用を考える。複雑な文章を簡単にして大まかなあらすじを作り、文章の全体像をとらえた上で詳しい読み取りに入っていくことができれば、生徒が見通しを持って学習に臨むことができ、さらには思考の補助につながるのではないと思われる。本研究では、主に学力が中位から下位の生徒を対象に、文章を簡略化して全体像をつかませることを目的とした要約指導の方法を提案したい。さらに、教科書教材を用いて、この方法による具体的な指導の展開例を示す。説明的文章における要約指導の目的や方法を見直すことで、学力中位から下位の生徒が一人読みでも文章の概要を把握できるようにするための方法を探っていきたい。

## 2. 要約の働きと要約指導の意義

『国語教育指導用語辞典』において、要約は「文章や話の全体または部分を短くまとめることである。また、まとめた結果としての文章や話自体をさすこともある。」定義されている<sup>3</sup>。また、「何が大切なのかを判断してまとめる。」「必要な部分をまとめる。」などの内容を加えて、要約の定義づけをしている先行研究もある。石田(1975)は、文章の部分的な理解だけでなく、全体像を把握するための手立てとして、その一つに要約を挙げている<sup>4</sup>。これらを加味すると、要約の働きは次のように解釈できる。

目的に合わせて文章中から必要な部分をしぼり、短くまとめることによって、要点をまとめながら文章の全体像を把握でき、自分自身の情報整理に用いたり、他人に伝えやすくしたりすることができる。

『中学校学習指導要領解説 国語編』には、第1学年の「読むこと」の目標には「目的や意図に応じ、様々な本や文章などを読み、内容や要旨を的確にとらえる能力を身につけさせるとともに」という文言がある。この能力については「文章全体を概括し

# 中学校の説明的文章教材における要約指導の研究

## — 初読後の文章把握を目的とした要約の方法 —

岡 田 圭 亮

### 1. 研究の目的

自身がこれまで授業を行ってきた経験上、説明的文章について、「内容が難しくて要点が分からない。」「どの言葉を使って要約すればいいのかわからない。」と、特に「要約」に対する苦手意識を持つ生徒が多く見られた。これは、書き方の方法ではなく、書く内容の捉え方に問題があると思われる。学力的に中位から下位の生徒にとっては、学年が上がり、文章の内容が複雑になればなるほど、内容を十分に理解できず、要点をつかむことが難しくなる。また、文章全体の展開も十分把握できていないため、段落ごとのつながりや要点の見当をつけることが難しい。そのため、要約をする段階でも、どのような文章にすれば良いのかわからない。この原因は、初読の段階において文章の内容に対する押さえが甘く、生徒が文章全体の概要をつかめていなかったことではないかと考えられる。

実際の要約指導には、「段落ごとに要約する」「文の内容や役割を吟味して語句を選び、要約する」といった実践例が多く見られる。主に学習計画の前半で本文の読み取りを行い、後半でその要約にあたる。これらは、「内容理解や文や段落相互の関係の確認」という目的で要約を行っていると考えられる。生徒の実態に応じて、指導の過程や、要約の方法に様々な工夫が見られる。その一方、読み取った内容や、段落相互の関係などを生かして要約を行う場合、文章の内容を理解できていなければ、うまく要約することはできないという課題が生じる。

『中学校学習指導要領解説国語編』では、第1学年の「C読むこと」の内容に、「イ文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。」とあり、要約については「目的や必要に応じて内容や方法が異なる。目的や必要に応じて大切な情報を選択し整理することが重要である。」と解説している<sup>1</sup>。なお、この内容に関する系統を見てみると、第2学年では「イ 文章全体と部分との関係や例示の効果について考えること」、第3学年では「イ 文章の論理の展開の仕方をとらえること」を説明的文章で指導するよう示されている。高学年になるほど、文章の全体把握をすることの必要性が高くなっていくといえるだろう。

近年における説明的文章や、要約の扱いは上記のような傾向にあるが、それ以前の説明的文章の指導について、小田（1986）は、「学習指導の展開例は、最後に、各段落の要点の読みとり方をふり返り確認して、それらの要点をつないで文章構成を把握させ、それまでの要点把握作業が文章構成を正しく理解するためのものであったことをわからせることで終わっている。」と指摘している<sup>2</sup>。この指摘からは、段落ごとに要点を読み取る活動を行い、文章構成を理解させるため、まとめとして要点をつなぐ